

THE STATE OF THE DEVELOPMENT  
OF THE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' MOTIVATION  
FOR THE PROFESSIONAL WORK  
IN THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

СТАН СФОРМОВАНOSTІ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ  
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ  
В УМОВАХ НУШ

*The purpose of the article* is to diagnose the level of the development of the future teachers' motivation for the professional work in the New Ukrainian School (NUS), to compare it with the level of the primary school teachers' motivation development, to outline the effective ways of increasing the motivation of the applicants of higher education on the 013 Primary Education specialty.

**Methodology.** To achieve the goal, the authors used a semi-structured narrative study based on the narrative framework with the inclusion of the metaphorical positions. The results of the study were qualitatively and quantitatively analyzed using the ranking methods, the methods of the quantitative and attributive grouping of the results, the method of summary marks, etc.

**Scientific novelty.** The actuality of the study is based on the peculiarities of the practical implementation of the «New Ukrainian School» reform in the education system of Ukraine, which are, in particular, the non-conformity between the plan of the reform and its real consequences. The authors believe that the most important thing in overcoming this gap is the training of a motivated teacher who has a deep awareness of the main innovations of the NUS and strives for the professional work under the conditions of its reform.

To conduct a practical study, the authors identified three main teacher's motivation indicators: innovative, showing the attitude to the educational innovations; valuable, illustrating the awareness of the values of the NUS; intentional, showing the desire and personal intentions to qualitatively organize the educational process in the NUS in the future professional work.

**Conclusions.** As a result of the research, it was found that the future primary school teachers had the most developed innovative indicator, the intentional indicator was at a sufficient level, and the valuable indicator is the least developed. The general level of the future primary school teachers' motivation development for the professional work under the conditions of the NUS is defined at a sufficient level. The results of the study allowed the authors to identify the effective ways of increasing the future primary school teachers' motivation for work under the conditions of the NUS: systematic mastering of the information about the NUS philosophy and key positions of its formula in the process of the professional training; analyzing and updating of the syllabi and work curricula in the disciplines of the professional cycle, providing them with modern visual and audio content; using the innovative technologies of training future teachers, etc.

**Keywords:** future primary school teachers, professional work, «New Ukrainian school» reform, motivation.

**Мета статті** – діагностування рівня розвитку мотивації майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах Нової української школи (НУШ), зіставлення його з рівнем розвитку відповідної мотивації вчителів початкових класів, окреслення продуктивних шляхів підвищення мотивації здобувачів вищої освіти зі спеціальності 013 Початкова освіта.

**Методи дослідження.** Для досягнення мети автори використали напівструктуроване нарративне дослідження на основі нарративної рамки із включенням метафоричних позицій. Результати дослідження було піддано якісному та кількісному аналізу із використанням методів ранжування, кількісного й атрибутивного групування результатів, методу сумарних оцінок та ін.

**Наукова новизна.** Актуальність дослідження базується на особливостях практичної імплементації реформи «Нова українська школа» в українську освітню систему, що, зокрема, полягають у невідповідності між планом проведення реформи і її реальними наслідками. Автори вважають, що найвагоміше значення в подоланні цього розриву має підготовка вмотивованого вчителя, що має глибоке усвідомлення основних інновацій НУШ та прагне до професійної діяльності в умовах її реформування.

Для проведення практичного дослідження автори виокремили в мотивації вчителя три основних показники: інноваційний (виявляв ставлення до освітніх інновацій); ціннісний (ілюстрував усвідомлення цінностей НУШ); інтенційний (демонстрував прагнення та особистісні наміри якісно організувати освітній процес у НУШ у майбутній професійній діяльності).

**Висновки.** У результаті дослідження було виявлено, що в майбутніх учителів початкових класів найбільш розвинено інноваційний показник, інтенційний перебуває на достатньому рівні, а ціннісний показник розвинено найменше. Загальний рівень розвитку мотивації майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності в умовах НУШ визначено на достатньому рівні. Результати дослідження дозволили авторам визначити продуктивні шляхи підвищення мотивації майбутніх учителів початкових класів до роботи в умовах НУШ: системне опанування відомостей про філософію НУШ та ключові позиції її формули в процесі фахової підготовки; аналіз та оновлення силабусів і робочих навчальних програм із дисциплін фахового циклу, забезпечення їх сучасним візуальним та аудіоконтентом; застосування інноваційних технологій навчання майбутніх учителів та ін.

**Ключові слова:** майбутні учителі початкових класів, професійна діяльність, реформа «Нова українська школа», мотивація.

**Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями.** Від останнього десятиліття ХХ ст. Україна переживає надзвичайно важливий період формування громадянського суспільства, встановлення демократичних пріоритетів, що надає можливість посідати гідне місце серед європейських держав, сприяє національному відродженню українського народу, вносить зміни в різні сфери життя й закономірно відображається в освітній галузі. Процес реформування освіти обумовлює потребу в учителях нової формації, які володітимуть не лише високим рівнем професійної компетентності й професійної культури, але й здатністю та прагненням до роботи в умовах освітніх інновацій.

Усе це окреслено в нормативних освітянських документах, що активно напрацьовувалися останніми десятиліттями різними урядовими інституціями: Закон України «Про вищу освіту» (2014), Концепція «Нова українська школа» (2016), Закон України «Про освіту» (2017), Державний стандарт початкової освіти (2018), Положення про сертифікацію педагогічних працівників (2018), Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020), Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти» (із дипломом молодшого спеціаліста)» (2020),

Стандарт вищої освіти України бакалаврського рівня вищої освіти зі спеціальності 013 Початкова освіта (2021) та ін.

Згідно з нормативними актами від 2016 року на загальнодержавному рівні реалізуються теоретичні засади масштабного реформування освітньої системи, що отримало назву «Нова українська школа» (НУШ), і практично розпочалося в 2017 році з початкової школи. У межах реформи в українську освіту було імplementовано значну кількість інновацій: 2016–2018 рр. – розвантаження та оновлення змісту початкової освіти, початок роботи за новими освітніми стандартами, пілотування опорних шкіл на компетентнісній основі, розвиток системи професійної підготовки вчителів для роботи в НУШ (онлайн-курси, тренінги, вебінари, очні сесії, конференції); 2017–2019 рр. – оновлення законодавчої та нормативної бази НУШ, введення сертифікації педагогічних працівників; 2019–2021 рр. – оновлення законодавчої та нормативної бази вищої освіти відповідно до трансформаційних процесів, що відбуваються в НУШ, удосконалення професіоналізму викладачів ЗВО завдяки поєднанню формальної, неформальної та інформальної форм освіти тощо.

Однак значні інноваційні зрушення в українській системі освіти, ініційовані на державному рівні, у перші роки впровадження реформи НУШ не завжди адекватно реалізувалися на рівні школи й педагогів, відчувався значний опір учительства та громади, залишалися недоліки традиційної

освітньої системи. Надзвичайна актуальність реформування для української освітньої системи та практичний розрив між планом проведення реформи й реальними її наслідками обумовили важливу роль підготовки вмотивованого й підготовленого до професійної діяльності в сучасних умовах учителя НУШ.

**Аналіз основних досліджень і публікацій з порушеної проблеми.** У теоретичних та практичних дослідженнях вирішуються різнопланові питання підготовки вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах реформування освітньої системи: Н. Бібік, О. Біда, М. Вашуленко, В. Гриньова, О. Дубасенюк, Л. Коваль, О. Линник, Н. Луцан, О. Савченко, С. Стрілець, В. Шпак, О. Янкович та ін. Однак проблема мотивації майбутніх педагогів, що відображає ціннісну сферу їхньої особистості, однотайно визнається провідною і першочерговою в умовах реформування освітньої системи, адже саме низька мотивація вчительства на початку реформи НУШ стала вагомою причиною її нерівномірного протікання та певних змін у попередніх планах реформаційних дій.

Так, у дослідженні Т. Водолазської (2019) зазначено, що причиною того, що в 64 % педагогів не сформувався розуміння необхідності змін, є недосконалість системи інформування про основні нововведення та перспективи розвитку освіти в Україні. Усе це, зауважує вчена, стало причиною появи таких міфів: гейміфікація та надання дитині права вибору призведе до падіння інтелектуального рівня нації; у майбутньому в школі буде повністю відсутня дисципліна; зміни в освіті значно збільшують обсяг роботи вчителя, додають йому обов'язків; неможливо створити вказану в документах кількість навчальних центрів у класі та ін. Подібних висновків дійшли В. Юрченко та Л. Гриценко (2020), зазначивши, що рівень довіри педагогів до освітніх реформ в Україні коливався від 48,0 % (2015 р.) до 47,2 % (2018 р.) і не залежав від віку та регіону проживання респондентів.

Тотожні результати описують іноземні науковці, вивчаючи ставлення педагогів до освітніх реформ. Так, М. Mäkinen (2013), проаналізувавши ставлення педагогів до реформи інклюзивної освіти у Фінляндії, дійшов висновку, що хоча професія вчителя дуже поважана в цій країні, показники професійного вигорання та виснаження вчителів під час реформування мають високий рівень. Водночас опір змінам, критицизм учителів здебільшого ґрунтується на недостатності їхньої мотивації щодо реформування. Утім, у Фінляндії як у країні з

розвиненою освітньою системою, наявний і позитивний досвід підвищення мотивації вчительства до професійної діяльності в умовах інновацій, що, зокрема, ґрунтується на таких основоположних принципах: престижність професії вчителя, автономія вчителя, багатовекторність впливу на хід реформ, спеціальне навчання педагогів і керівників закладів освіти та ін.

Частково ці принципи закладено в реформі НУШ, однак упродовж перших п'яти років імплементації реформи мотивація вчительства все ж залишається недостатньою здебільшого через консерватизм досвіду та прихильність до традицій (Khizhniak, & Viktorenko, 2021), що обумовлює актуальність докладного вивчення мотивації майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах НУШ та визначення продуктивних шляхів її розвитку у процесі фахової підготовки.

**Формулювання цілей статті.** Мета статті – діагностування рівня розвитку мотивації майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах НУШ, зіставлення його з рівнем розвитку відповідної мотивації вчителів початкових класів, окреслення продуктивних шляхів підвищення мотивації здобувачів вищої освіти зі спеціальності 013 Початкова освіта.

**Висвітлення процедури теоретико-методологічного та експериментального дослідження.** Мотивація становить особистісний феномен, що належить до ціннісної сфери людини і діагностується за допомогою соціологічних методів дослідження: анкетування, інтерв'ювання, бесіди та ін. Одним із відносно нових у цій групі виступає метод наративного дослідження, який наразі здебільшого презентовано в іноземних наукових пошуках. Досліджуючи професійні та особистісні феномени вчителів початкових класів, учені різних країн застосовують тотожні підходи до організації наративного дослідження (збирання розповідей респондентів та аналізування за кількісними і якісними показниками), хоча кожне дослідження містить свою специфіку.

Так, Y. Pulvermacher та A. Lefstein (2016) обмежують обсяг наративів (міні-історії) та застосовують аудіо- й відеозапис матеріалу дослідження [9], а K. Dahl (2015) аналізує педагогічні «історії упродовж життя» і піддає аналізу рукописний (друкований) матеріал. K. Ching та C. Ching (2012) надають респонденту перелік запитань як опору для побудови наративу, а значна кількість науковців (Bahramia, Hosseinia & Reza Atai, 2019) трансформують анкетні запитання в наративну рамку, яку слід



доповнити, створивши цілісну розповідь. С. Craig (2020) обґрунтовує важливість аналізу метафор у оповідах респондентів, зазначаючи, що саме вони можуть виразити реальне ставлення до досліджуваного явища навіть поза прямим бажанням мовця та ін.

Результати аналогічних досліджень надали можливість обрати найоптимальніший та ергономічний формат для реалізації мети нашої роботи: напівструктуроване нарративне вивчення мотивації майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності в умовах НУШ на основі нарративної рамки із застосуванням метафоричних позицій. Результати наукового пошуку було піддано якісному та кількісному аналізу, зокрема було використано такі методи математичної статистики: ранжування, кількісне й атрибутивне групування результатів, визначення показників середнього арифметичного та стандартного відхилення, метод сумарних оцінок (шкала Лайкерта). Обрахунки проводилися на основі застосування програмних засобів MS Excel.

Експериментальну базу дослідження склали здобувачі вищої освіти 4-го курсу бакалаврату, 1 курсу магістратури та випуск-

ники, які проходили фахову підготовку паралельно з імплементацією реформи НУШ у початкову школу в таких ЗВО: Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет», Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Старобільськ). Діагностику проводили в усіх закладах експериментальної бази дослідження на початку 2021/2022 навчального року, дослідженням було охоплено 258 осіб (156 студентів бакалаврату та 102 магістранти та випускники бакалаврату зі спеціальності 013 Початкова освіта).

**Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Експериментальне дослідження було спрямоване на вивчення мотивації майбутнього вчителя початкових класів працювати в умовах НУШ. Наративну рамку «Я і Нова українська школа» розробили як шаблон Microsoft Word і надсилали респондентам для заповнення (рис. 1).

**Наративна рамка «Я і Нова українська школа»**

1.

Я 1. \_\_\_\_\_ (стать) і навчаюся на 2. \_\_\_\_\_ курсі ЗВО або отримав/ла спеціальність 013 Початкова освіта за ступенем 2. \_\_\_\_\_.

2.

Я вважаю, що моя педагогічна підготовка на 3. \_\_\_\_\_ рівні розвитку, а моє загальне ставлення до професії можна переважно оцінити як 4. \_\_\_\_\_. Відколи почалася реформа «Нова українська школа» моє ставлення до неї було 5. \_\_\_\_\_, зараз моє ставлення 6. \_\_\_\_\_. На зміну (не зміну) мого ставлення до НУШ найбільше вплинуло 7. \_\_\_\_\_. Серед сучасних освітніх інновацій мені найскладніше прийняти такі: 8. \_\_\_\_\_.

3.

Я 9. \_\_\_\_\_ розбираюся в теоретичних основах педагогічних нововведень і 10. \_\_\_\_\_ пояснити такі положення формули НУШ: 11. \_\_\_\_\_. До найбільших важливих здобутків НУШ я відношу 12. \_\_\_\_\_, а найбільшими проблемами НУШ вважаю 13. \_\_\_\_\_. Найбільш влучним висловом (епітетами) стосовно НУШ вважаю такі: 14. \_\_\_\_\_.

4.

Я 15. \_\_\_\_\_ особисто впроваджувати Концепцію НУШ у практику в своїй педагогічній діяльності та 16. \_\_\_\_\_ в свою успішність як учителя НУШ. Я 17. \_\_\_\_\_ потребу постійного особистісного розвитку для роботи в НУШ і 18. \_\_\_\_\_ назвати такі способи підвищення кваліфікації вчителя: 19. \_\_\_\_\_. Я планую завершити навчання і 20. \_\_\_\_\_ працювати в НУШ.

Рис. 1. Наративна рамка «Я і Нова українська школа»

Для діагностики рівня та особливостей вияву мотивації здобувачів вищої освіти текст нарративної рамки було структуровано в блоки, що мали відобразити такі показники мотивації:

1. Інноваційний – ставлення до освітніх інновацій.

2. Ціннісний – усвідомлення цінностей НУШ.

3. Іntenційний – прагнення та особистісні наміри якісно організувати освітній процес у НУШ у майбутній професійній діяльності.

Форму нарративної рамки було обрано, по-перше, з метою спрямувати зміст оповідань майбутніх учителів на потрібні нам показники сформованості їхньої мотивації до роботи в умовах НУШ; по-друге, уніфікувати структуру їхніх розповідей навколо потрібних нам показників; по-третє, заздалегідь надати нарративу розмовного стилю, щоб уникнути науковості, затеоретизованості, звітності та отримати більш вірогідні результати. Задля цього заголовок нарративу був також сформульований у розмовному стилі – «Я і Нова українська школа».

Наративна рамка складалася з 4-х блоків та номерів позицій відповідей перед текстом, який мали вписати респонденти. Відповіді здобувачів вищої освіти ми нумерували для подальшої обробки результатів.

1. Вступна частина: загальна інформація про респондента: стать (1 позиція), рівень (ступінь) вищої освіти (2 позиція), оцінка власного рівня професійного розвитку (3 позиція), ставлення до професії (4 позиція).

2. Ставлення до професії, до освітніх інновацій, зокрема до НУШ: ставлення до реформи НУШ на початку її імплементації (5 позиція), ставлення на момент проведення дослідження (6 позиція), що найбільше вплинуло на зміни (сталі погляди) у сприйманні НУШ від початку реформи (7 позиція), які нововведення НУШ найскладніше прийняти респонденту особисто (8 позиція). Цей блок нарративної рамки було спрямовано на вимірювання першого показника мотивації – «ставлення до освітніх інновацій».

3. Третій блок виявляв рівень усвідомлення цінностей НУШ, суб'єктивну оцінку її ефективності: оцінка власної обізнаності з формулою НУШ (9, 10, 11 позиції), особисте розуміння загальних переваг (12 позиція) та проблем (13 позиція) упровадження НУШ, добір влучного вислову чи метафори, що ілюструє особисте ставлення до НУШ (14 позиція). У цьому блоці ми намагалися використати додаткові можливості нарративної рамки як інструменту вимірювання («прихо-

ване запитання») і спонукали респондентів опосередковано виявити власне ставлення до НУШ: «Я \_\_\_\_\_ розбираюся в теоретичних основах педагогічних нововведень і \_\_\_\_\_ назвати такі положення формули НУШ: \_\_\_\_\_». Здобувач мав сконцентруватися на пригадуванні ключових положень НУШ і опосередковано висловити реальне ставлення до опанування теоретичних положень реформи. Цей блок нарративної рамки вимірював другий показник мотивації – «усвідомлення цінностей НУШ».

4. Четвертий блок мав висвітлити прагнення здобувачів вищої освіти якісно організувати освітній процес у НУШ у майбутній професійній діяльності. Задля цього відбувалося звернення до власної педагогічної практики та прогнозування свого розвитку в НУШ: власне бачення свого професійного розвитку та прагнення працювати в НУШ (15 позиція), прогнозована ефективність і успішність цього процесу (16 позиція), відчуття потреби постійного особистісного розвитку для роботи в НУШ (17 позиція), усвідомлення та обізнаність зі способами підвищення кваліфікації вчителя (18, 19 позиції), та особисті плани стосовно роботи в НУШ (20 позиція). Цей блок нарративної рамки вимірював другий показник мотивації – «прагнення якісно організувати освітній процес у НУШ у майбутній професійній діяльності».

Отримавши 258 нарративів, ми піддали їх кількісному і якісному аналізу, використовуючи авторський шаблон, фрагмент якого з ілюстрацією підходів до аналізу різних позицій нарративної рамки подаємо в таблиці 1.

Відповіді блоку 1 нарративної рамки надали уявлення про кількісний склад вибірки респондентів. Так, аналіз результатів за позицією 1 засвідчив, що серед них було 46 (17,8 %) чоловіків та 212 (82,1 %) жінок. Якісний аналіз подальших відповідей засвідчив, що статистично значущої різниці між статтю респондента та його ставленням до освітніх реформ немає, тому ми дійшли висновку про незначний взаємовплив цих чинників. Позиція 2 показала, що серед респондентів було 156 (60,4 %) здобувачів освіти 4-го року навчання на бакалавраті та 102 (39,5 %) магістранти і випускники бакалаврату. Аналіз кореляції віку та ступеня вищої освіти респондентів із загальним ставленням до освітніх інновацій також засвідчив відсутність статистично значущої різниці, тому надалі ми аналізували відповіді на позиції нарративної рамки відносно загальної кількості респондентів.

Фрагмент шаблону для аналізу наративної рамки «Я і Нова українська школа»

Позиція відповіді	Критерії кількісного аналізу	К-ть балів	Критерії якісного аналізу
3. Оцінка власного рівня професійного розвитку	Високий Достатній Середній (базовий) Низький	4 3 2 1	Кореляція зі ставленням до освітніх реформ Кореляція зі ставленням до професії
7. Чинники змін у сприйманні НУШ від початку реформи	Наявність змін Відсутність змін	1 0	Перелік чинників Динаміка ставлення
9. Оцінка власної обізнаності з Концепцією НУШ	Дуже гарно Гарно Посередньо (частково) Погано (не знаю)	4 3 2 1	Наявність-відсутність емоційного забарвлення відповіді Кореляція зі ставленням до реформи НУШ
11. Компоненти формули НУШ	Ранжування респондентів за кількістю наведених компонентів	9 8 7 6...	Найчастіше використовувані у відповідях компоненти формули НУШ
15. Вислів чи метафора, що ілюструє особисте ставлення до НУШ	Дуже позитивна конотація Позитивна конотація Негативна конотація Нейтральна конотація	4 3 2 1	Вислови та метафори Кореляція зі ставленням до реформи НУШ

Оцінюючи власний рівень педагогічної компетентності та майстерності за позицією 3, респонденти розподілися у такий спосіб: високий рівень у себе визначили 78 (30,2 %) майбутніх учителів, достатній – 60 (23,2 %), середній або базовий – 120 (46,5 %). Закономірно, що високий рівень позначили в себе практично всі випускники бакалаврату, а до середнього здебільшого зарахували себе здобувачі бакалаврського рівня вищої освіти. Низький рівень не позначив у себе жоден

респондент. Ставлення до професії (позиція 4) розподілилося у такий спосіб: нормальне – 159 (61,6 %), посереднє – 63 (24,4 %), низького рівня в себе респонденти не зазначили, однак 36 (13,9 %) осіб вказали на максимально позитивне ставлення до професії, «високопрофесійне ставлення» (13,9 %).

Отже, результати аналізу позицій першого блоку наративної рамки, що характеризували вибірку респондентів, було узагальнено в діаграмі на рисунку 2.

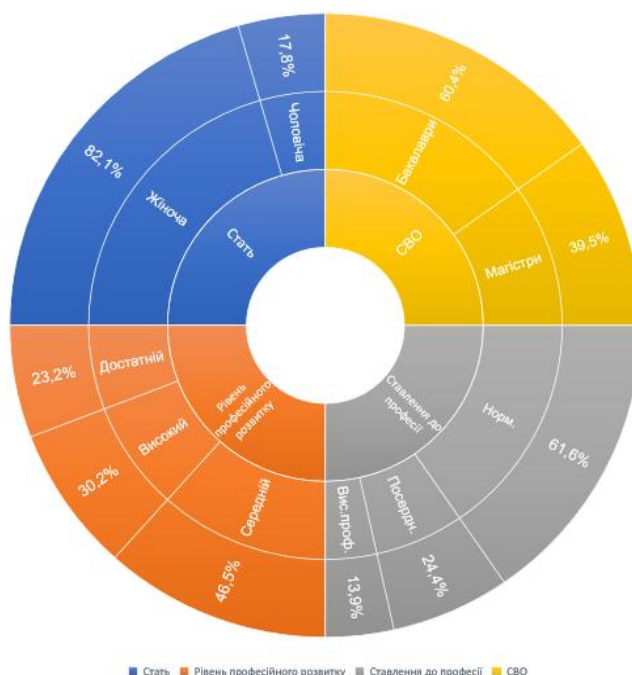


Рис. 2. Характеристика вибірки респондентів

Кількісний аналіз відповідей респондентів щодо ставлення до НУШ на початку реформування і впродовж перших років

імплементатії (позиції 5, 6) було узагальнено на основі застосування методу сумарних оцінок (шкала Лайкерта) в таблиці 2.

Таблиця 2

**Результати діагностики інноваційного показника мотивації майбутніх учителів початкових класів до роботи в умовах НУШ**

Ставлення до інновацій	Дуже позитивне	Позитивне	Невизначене	Негативне
На початку реформи	4 (1,6 %)	40 (15,5 %)	159 (61,6 %)	55 (21,3 %)
Упродовж перших років імплементатії	20 (7,75 %)	58 (22,4 %)	146 (56,5 %)	34 (13,1 %)

Зазначимо, що окремих науковий інтерес становили зміни в ставленні до реформи, що мали різне спрямування, і загальний відсоток, який ілюстрував суттєве збільшення позитивного ставлення до реформи НУШ, що не завжди односпрямовано виражалося в окремих наративних рамках. Так, серед 164 осіб, які виразили негативне ставлення на початку реформи, більшість – 113 осіб – змінили його на позитивне, 26 – на невизначене, 25 залишили негативне ставлення до НУШ. Аналогічні відсотки показали вектори «позитивне–невизначене» та «невизначене–негативне» – 16 і 17 осіб відповідно. Прогностичним є факт найменшої кількості респондентів, які змінили позитивне ставлення на негативне – 8 осіб.

Серед причин, що вплинули на зміну ставлення до НУШ у позитивний бік, респонденти вказували такі: поглиблене ознайомлення з методикою та оснащення класів НУШ мультимедійними комплексами, застосування змін на практиці, якісне навчання вчителів, інтерактивні форми навчання тощо. Серед причин зниження рівня НУШ у власному ставленні майбутні вчителі називали переваженість вчителя роботою, яку вони спостерігали на педагогічній практиці, потребу в опануванні додаткових теоретичних відомостей, складність організації в класі необхідної кількості осередків тощо.

Отже, ставлення майбутніх учителів початкових класів до нововведень НУШ змінювалося впродовж першого року реформи і перейшло від переважно негативного (63,5 %) до переважно позитивного (68,2 %). Причинами таких змін у ставленні здобувачів вищої освіти до НУШ стало підвищення рівня поінформованості про реформу, її сутність, безпосереднє сприймання перших результатів. Зміни ставлення в негативний бік обумовлені матеріально-

технічними чинниками та традиційним для шкільних педагогів опором новому.

Відтак позиції «дуже позитивне», «позитивне», «невизначене» та «негативне» ставлення ми ототожнили із високим, достатнім, задовільним і незадовільним рівнем і отримали такі числові вираження показника «ставлення до освітніх інновацій»: високий рівень – 20 (7,75 %), достатній – 58 (22,4 %), середній – 146 (56,5 %), низький – 34 (13,1 %). Задля обрахунку середнього значення показника для всієї вибірки респондентів ми скористалися шкалою Лайкерта з трьома градаціями: дуже позитивне ставлення – 4 бали; позитивне ставлення – 3 бали, нейтральне ставлення – 2 бали, негативне ставлення – 1 бал. Надалі було розраховано середнє арифметичне для всіх респондентів за формулою:

$$+M(X) = \frac{\sum V}{n},$$

де  $V$  – числові значення варіантів,  $n$  – кількість респондентів.

Для більшої точності обраховувався показник стандартного відхилення вибірки за формулою:

$$\delta = \frac{\sum (x_i - \bar{x})^2 n_i}{\sum n},$$

де  $\bar{x}$  – середнє значення всіх даних,  $X$  – окрема точка даних,  $n$  – кількість точок у наборі даних,  $\sum$  – сума квадратів відхилень.

Після відповідних обчислень за показником «ставлення до освітніх інновацій» ми отримали  $\mu = 2,55$  (85%), а  $\sigma = 0,71$ . Стандартне відхилення 0,71 засвідчило про однорідність вибірки.

Доповнення здобувачами вищої освіти речення про ключові компоненти НУШ (9, 10, 11 позиції наративної рамки) засвідчило, що більшість респондентів 223 (86,4 %) не відреагували на «приховане запитання» і



відповіли, що «гарно», «чудово» і «добре» знають усі компоненти формули НУШ. Однак обрахунок кількісних результатів відповідей на позиції 9–11 спростував це типове твердження. Навпаки, така реакція майбутніх педагогів ілюструє невисокий рівень їхніх теоретичних знань про НУШ, про глибинну сутність цієї реформи, небажання заглиблюватися в теоретичні сфери.

Відповідно до кількості вказаних і описаних у наративній рамці положень

НУШ ми розподілили значення показника за рівнями у такий спосіб: високий рівень (9–8 положень), достатній рівень (7–6 положень), середній рівень (5–4 положень), низький рівень – 3 і менше положень. Відтак було визначено, що цифрове вираження усвідомлення респондентами 9 ключових положень формули НУШ перебуває здебільшого на середньому і низькому рівнях (таблиця 3).

Таблиця 3

Рівні усвідомлення респондентами ключових положень формули НУШ

Рівень	Кількість положень	Кількість респондентів	Загальна кількість
Високий	9	8 (3,1 %)	7,8 %
	8	12 (4,7 %)	
Достатній	7	10 (3,8 %)	13,2 %
	6	24 (9,3 %)	
Середній	5	38 (14,7 %)	33,4 %
	4	48 (18,6 %)	
Низький	3	60 (23,2 %)	45,6 %
	2	30 (11,6 %)	
	1	28 (10,8 %)	
$\mu$		4	
$\sigma$		2.02	

Середнє значення  $\mu$  – 4 положення із 9 (44,4 %) свідчить, що близько половини положень НУШ здобувачі вищої освіти не усвідомлюють взагалі, хоча можуть і знати їх, а стандартне відхилення  $\sigma = 2,02$  є значним і засвідчує нерівномірність усвідомлення респондентами положень НУШ, що вимагає додаткової роботи щодо підвищення мотивації усвідомлення та використання положень формули НУШ у майбутній професійній діяльності.

Описуючи результати роздумів щодо переваг і проблем упровадження НУШ на практиці (12, 13 позиції наративної рамки), майбутні вчителі надавали переважно позитивні реакції, хоча значною була й частка нейтральних суджень: позитивні тенденції 130 (50,4 %); байдужі роздуми 113 (43,8 %); негативні тенденції 23 (8,9 %).

Цікаво розподілилися також метафори, які здобувачі вищої освіти добирали до реформи НУШ (позиція 14): із позитивною конотацією 160 (62,1 %) («креативність», «нове, але поки ще важке», «надання якісної освіти», «комфортні умови», «Нова українська школа – це школа для життя у ХХІ столітті», «нова сучасна модель» тощо); із негативною конотацією 102 (39,5 %) («не все те золото, що блищить», «дитина в центрі освітнього процесу, а не моніторинги» тощо). Найпоширенішими метафорами, за

допомогою яких майбутні вчителі передавали своє позитивне ставлення до НУШ, стали «креативність», «ефективність», «комфорт». Отже, позиції 12–15 надали підстави для аналогічного висновку про незадовільне ставлення майбутніх педагогів до переваг і цінностей НУШ, що може ускладнити їхню якісну роботу в майбутній педагогічній практиці.

Вагомим результатом нарративного дослідження стало також вимірювання прагнення майбутніх учителів працювати в умовах НУШ та особисто впроваджувати реформу в освітню практику (позиції 15–20). Прогнозуючи особистісний розвиток для роботи в НУШ та відповідно доповнюючи речення четвертого блоку, респонденти вставляли симетричні за змістом мовні засоби, що в жодному з випадків не суперечили одне одному. Якщо з дуже позитивною / позитивною / негативною / нейтральною конотацією були перші, то і всі інші аналогічно. Надалі ми їх узагальнили в чотирьох градаціях, відповідних рівням розвитку інтенційного показника: «активно прагну, дуже хочу, зацікавлений особисто», «відчуваю, розумію, хочу», «думаю, що інакше не вийде», «не розумію, не буду».

Аналіз результатів дозволив виявити, що вони розподілилися у такий спосіб: дуже позитивне прагнення («клянуся», «мрію»,



«дуже чекаю» тощо) висловили 34 (13,1 %); позитивне прагнення («хочу», «цікавлюся» тощо) виразили 83 (32,1 %); нейтральне («буду», «стану», «почну») засвідчили 114 (44,2 %); негативне прагнення («не хочу», «буду змушений/на», «якщо примусять» тощо) виявили 27 (10,4 %).

Обґрунтовуючи власні думки в наративах, здобувачі, зокрема, вказували, що НУШ покращить і полегшить їхню професійну діяльність 164 (63,5 %), знищить все гарне, що було 102 (39,5 %), а серед власних мотивів розвиватися для роботи в

НУШ зазначали такі: «сформована, соціалізована особистість, громадянин України», «зацікавлені в навчанні діти і наше освічене майбутнє», «оптимізація навчального процесу»; «важкі реалії», «неготовність дітей до вирішення складних життєвих ситуацій», «занепад освіти в нашій країні», «вимирання нормальних учителів» та ін.

Вимірявши всі показники розвитку мотивації респондентів, ми узагальнили їх у таблиці 4 для порівняння та обчислення загального рівня її розвитку.

Таблиця 4

**Рівні розвитку мотивації майбутніх учителів початкових класів до роботи в умовах НУШ (%)**

Показник	Інноваційний	Ціннісний	Інтенційний	$\mu$
<b>Рівні</b>				
Високий	7,75	7,8	13,1	<b>9,55</b>
Достатній	22,4	13,2	32,1	<b>22,57</b>
Задовільний	56,5	33,4	44,2	<b>44,70</b>
Низький	13,1	45,6	10,4	<b>23,03</b>
$\mu$	<b>85</b>	<b>44,4</b>	<b>62,5</b>	<b>63,9</b>
$\sigma$	<b>0,71</b>	<b>2.02</b>	<b>0.85</b>	

Порівняння числового вираження показників мотивації показує, що серед них найбільш розвинено інноваційний показник (ставлення до освітніх інновацій), що можна пояснити тривалим процесом реформування освіти в Україні (від 1991 р.), який уже став зрозумілим і звичним для більшості здобувачів, здебільшого наявне в майбутніх учителів і прагнення працювати в умовах НУШ, однак ціннісний показник (усвідомлення цінностей НУШ) перебуває на найнижчому рівні, що підтверджує наші попередні висновки і вимагає вжити низку додаткових заходів, спрямованих на підвищення його рівня. Як видно з таблиці 4, загальний рівень розвитку мотивації майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах НУШ визначено на рівні 63,9 %, що засвідчує вищий рівень її розвитку, порівняно з відповідним відсотком у вчителів у дослідженнях Т. Водолазської (2019), В. Юрченка та Л. Гриценко (2020) – 40–50%.

**Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі.** Отже, за результатами проведеної діагностики рівнів сформованості мотивації майбутніх учителів початкових класів НУШ виявлено, що найбільш розвиненим показником їхньої мотивації

виступає інноваційний, водночас як ціннісний показник (усвідомлення цінностей НУШ) перебуває на найнижчому рівні. У цьому зв'язку важливим продуктивним шляхом підвищення мотивації є системне опанування філософії НУШ, цінностей, закладених у її формулі, у процесі фахової підготовки в ЗВО.

Крім того, можна виокремити ще такі продуктивні шляхи підвищення мотивації майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах НУШ: необхідність аналізу та оновлення робочих навчальних програм, силабусів, дистанційних курсів із дисциплін фахового циклу («Вступ до спеціальності», «Педагогіка», «Психологія», фахові методики), забезпечення їх необхідним візуальним та аудіо-контентом; застосування інноваційних технологій навчання майбутніх учителів, створення на заняттях ситуацій вибору в умовах квазіпрофесійної діяльності; ознайомлювальні екскурсії до опорних шкіл, переважне проходження в них педагогічної практики; створення в ЗВО інклюзивного розвивального освітнього середовища за принципами НУШ; залучення здобувачів вищої освіти до розроблення сучасного освітнього контенту, моделювання осередків НУШ та ін.

## Список використаних джерел

- Водолазська, Т. В. (2019). Міфи Нової української школи: Як педагогам дати собі раду в умовах змін. *Імідж сучасного педагога*, 1 (184), 8–11. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-1\(184\)-8-11](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-1(184)-8-11)
- Юрченко, В. І., & Гриценко, Л. І. (2020). Вплив конкурсу-квесту на ставлення учасників освітнього процесу до реформи «Нова українська школа». *Наукові студії із соціальної та політичної психології*, 45 (48), 110–121. Відновлено з <http://ssspj.org/index.php/ssj/article/download/147/143/>
- Bahramia, V., Hosseinia, M., & Reza Atai, M. (2019). Exploring research-informed practice in English for academic purposes: A narrative study. *English for Specific Purposes*, 54, 152–165. DOI: 10.1016/j.tate.2018.05.012
- Ching, K. L. , & Ching, C. C. (2012). Past is prologue: Teachers composing narratives about digital literacy. *Computers and Composition*, 29, 205–220. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compcom.2012.05.001>
- Craig, C. J. (2020). «Data is [G]od»: The influence of cumulative policy reforms on teachers' knowledge in an urban middle school in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 93 (103027). DOI: 10.1016/j.tate.2020.103027
- Dahl, K. K. B. (2015). Narrative learning through life: Kenyan teachers' life-stories and narrative learning, and what this means for their relation to the teaching profession. *International Journal of Educational Development*, 40, 145–155. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2014.10.006
- Khyzhniak, I., & Viktorenko, I. (2021, March 10-11). Primary School Teachers' Attitude to the New Ukrainian School Reform. In *Advances in Economics, Business and Management Research*, proceeding of the International Conference on Economics, Law and Education Research (ELER 2021), 170 (pp. 299–305). Kyiv. DOI: <https://doi.org/10.2991/aebmr.k.210320.051>
- Mäkinen, M. (2013). Becoming engaged in inclusive practices: Narrative reflections on teaching as descriptors of teachers' work engagement. *Teaching and Teacher Education*, 35, 51–61. DOI: 10.1016/j.tate.2013.05.00
- Pulvermacher, Y., & Lefstein, A. (2016). Narrative representations of practice: What and how can student teachers learn from them? *Teaching and Teacher Education*, 55, 255–266. DOI: 10.1016/j.tate.2016.01.013

## References

- Vodolazska, T. V. (2019). Mify novoi ukrainiskoi shkoly: yak pedahoham daty sobi radu v umovakh zmin [Myths of the New Ukrainian school: some tips for educators to choose the right way under conditions of changes]. *Imidzh suchasnoho pedahoha*, 1 (184), 8–11. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-1\(184\)-8-11](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-1(184)-8-11)
- Yurchenko, V. I., Hrytsenok, L. I. (2020). Vplyv konkursu-kvestu na stavlennia uchashnykiv osvitnoho protsesu do reformy «Nova ukrainska shkola» [The competition-quest impact on the educational process participants' attitudes towards the «New Ukrainian School» reform]. *Naukovi studii iz sotsialnoi ta politychnoi psykholohii. – Scientific Studios on Social and Political Psychology*, 45 (48), 110–121. Retrieved from: <http://ssspj.org/index.php/ssj/article/download/147/143/>
- Bahramia, V., Hosseinia, M., Reza Atai, M. (2019). Exploring research- informed practice in English for academic purposes: A narrative study. *English for Specific Purposes*, 54, 152–165. DOI: 10.1016/j.tate.2018.05.012
- Ching, K. L. , Ching C. C. (2012). Past is prologue: Teachers composing narratives about digital literacy. *Computers and Composition*, 29, 205–220. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compcom.2012.05.001>
- Craig, C. J. (2020). «Data is [G]od»: The influence of cumulative policy reforms on teachers' knowledge in an urban middle school in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 93, 103027. DOI: 10.1016/j.tate.2020.103027
- Dahl, K. K. B. (2015). Narrative learning through life: Kenyan teachers' life-stories and narrative learning, and what this means for their relation to the teaching profession. *International Journal of Educational Development*, 40, 145– 155. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2014.10.006
- Khyzhniak, I., Viktorenko, I. (2021). Primary School Teachers' Attitude to the New Ukrainian School Reform. *Advances in Economics, Business and Management Research* : proceeding of the International Conference on Economics, Law and Education Research (ELER 2021), 170 (pp. 299–305). Kyiv. DOI: <https://doi.org/10.2991/aebmr.k.210320.051>
- Mäkinen, M. (2013). Becoming engaged in inclusive practices: Narrative reflections on teaching as descriptors of teachers' work engagement. *Teaching and Teacher Education*, 35, 51–61. DOI: 10.1016/j.tate.2013.05.00
- Pulvermacher, Y., Lefstein, A. (2016). Narrative representations of practice: What and how can student teachers learn from them? *Teaching and Teacher Education*, 55, 255–266. DOI: 10.1016/j.tate.2016.01.013

Стаття надійшла до редакції 10.11.2021

***Khizhniak I.***

ORCID 0000-0002-4227-8268  
SCOPUS ID: 57215605196  
Researcher ID: D-4454-2018

*Doctor of Pedagogical Sciences (Ed. D.), Professor,  
Dean of the Primary,  
Technological and Vocational Education Faculty,  
SHEE «Donbas State Pedagogical University»  
(Sloviansk, Ukraine)*

*E-mail: innakhieshn@gmail.com*

***Хижняк І.***

ORCID 0000-0002-4227-8268  
SCOPUS ID: 57215605196  
Researcher ID: D-4454-2018

*Докторка педагогічних наук, професорка,  
декан факультету початкової,  
технологічної та професійної освіти,  
ДВНЗ «Донбаський державний  
педагогічний університет»  
(м. Слов'янськ, Україна)*

*E-mail: innakhieshn@gmail.com*

***Viktorenko I.***

ORCID 0000-0003-3887-4662

*Doctor of Pedagogical Sciences (Ed. D.),  
Associate Professor,  
Associate Professor at  
the Primary Education  
Theory and Practice Department,  
SHEE «Donbas State Pedagogical University»,  
(Sloviansk, Ukraine)*

*E-mail: viktorenko2210@gmail.com*

***Вікторенко І.***

ORCID 0000-0003-3887-4662

*Докторка педагогічних наук, доцентка,  
доцентка кафедри теорії і практики  
початкової освіти,  
ДВНЗ «Донбаський державний  
педагогічний університет»  
(м. Слов'янськ, Україна)  
(Sloviansk, Ukraine)*

*E-mail: viktorenko2210@gmail.com*